

Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind

Dietel, Sylvana

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dietel, S. (2012). Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 4, 34-37. <https://doi.org/10.3278/FEB1204W034>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind

von: Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) e.V. c/o Comenius Inst. (Hg.); Dietel, Sylvia

DOI: 10.3278/FEB1204W034

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 34 - 37

Schlagnworte: Bildung, Bildungsberatung, Perspektivenverschränkung

Eine Bildungsberatung, die ihren Schwerpunkt auf eine an Beruf und berufliches Fort- und Einkommen geknüpfte Bildung setzt, schließt automatisch die Interessengruppe bestimmter Gruppen der Gesellschaft aus, sich Bildung zuzuwenden, da sich gerade in bestimmten Milieus (Barz/ Tippelt 2004) Perspektivlosigkeit ausbreitet und Resistenzen habitualisieren. Die hier vorgestellte mobile Bildungsberatung setzt dem ein Konzept der Verwendungsoffenheit, Interessen- und nicht-monetären Ressourcenförderung entgegen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Dietel, S.: Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind. In: forum erwachsenenbildung 04/2012. Erwachsenenbildung und Prekarisierung, S. 34-37, Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/FEB1204W034

Sylvana Dietel

Warum Komm-Strukturen der Bildungsberatung um Geh-Strukturen zu ergänzen sind



Dr. Sylvana Dietel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl
Erwachsenenbildung/
Weiterbildung an der
Humboldt-Universität
zu Berlin
sylvana.dietel@
hu-berlin.de

Problemaufriss

Fast als Trend in Bezug auf gesellschaftliche Veränderung wird die Prekarisierung von Lebenssituationen eines größer werdenden Anteils der Bevölkerung in Deutschland wahrgenommen. Dies betrifft gerade Bildungsferne, aber nicht mehr ausschließlich. „Risikogruppen sind in hohem Maße Ausbildungsabbrecher/innen, junge Erwachsene ohne formalen Schulabschluss, Frauen mit familiären Verpflichtungen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderungen, Personen im ländlichen Raum und ältere Personen. Weitere Benachteiligungen können sich für Menschen ergeben, die keinen Zugang zu neuen Medien haben, die in aussterbenden und entwerteten Berufen tätig sind, die keinen Zugang zu Fördermöglichkeiten haben, da sie die Kriterien dafür nicht erfüllen, sowie Personen, die sich Weiterbildung nicht leisten können.“ (Zauner 2008, S. 8)

Daher werden verschiedene Strategien des Umgangs mit dieser Situation über Förderung, Unterstützungsstrukturen sowie Weiterentwicklungs- und Bildungsberatungsangebote entwickelt und verstetigt. Positive Anschubwirkungen gehen hier von bildungs-/beratungsbezogenen Förderprogrammen auf europäischer, Bundes- oder Landesebene aus, deren Nachhaltigkeit gerade auch über Netzwerkbildungen, z. B. das Bundesprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ oder „Lernen vor Ort“, gesichert werden soll. Bildungsberatung wird zu einem Schwerpunkt für die Umsetzung lebenslangen Lernens, trägt jedoch nach vorliegender Auffassung nur einen Aspekt, nämlich die Fokussierung auf Employability (Beschäftigungsfähigkeit) als Markenzeichen.

Bildung und Beratung können allein gesellschaftliche Problemlagen z. B. der Prekarisierung nicht lösen, auch wenn eine Verantwortungsverlagerung auf diese Bereiche indirekt spürbar scheint. Es kann unterstellt werden, dass in diesem Zusammenhang die bildungs- und lerntheoretischen bzw. bildungspolitischen Diskurse zur Selbststeuerung (Schiersmann 2006, Forneck/Wrana 2005), zum Konstruktivismus (Siebert 2003, Maturana/Varela 2009), der Bedeutungsüberhöhung informellen Lernens (aufgeweichte Kategorie in den Weiterbildungsstatistiken) sowie zu breitflächigen einseitigen Kosten-Nutzen-Kalkülen (Kennzahlen bspw. zum geglückten Weiterbildungs- oder Berufseintritt) negative Wirkungen entfalten können. Die Individuen werden insgesamt mehrfach überfordert, denn

- es wird in der Regel nicht fokussiert gelernt, sich selbst bildungsbezogen zu steuern, also Lerngelegenheiten zu bewerten, das eigene Lernen reflexiv in Bezug auf Lernfortschritte und Lernkontrolle

(z. B. bei informellem Lernen) zu beobachten und selbständig Transformationsprozesse herzustellen. Das betrifft den Teil des Diskurses zur Selbststeuerung, der die lerntheoretische Dimension der Art der Aneignung von Wissen gerade auch in informellen Lernformen betrifft, aber ebenso auch die Verantwortungsübertragung der notwendigen Anpassung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen auf das Individuum beschreibt (Schiersmann 2006, S. 9);

- die Rezeption des (Radikalen) Konstruktivismus, die von einem System des Menschen ausgeht, das strukturdeterminiert, also nicht von außen determiniert, und somit „operational geschlossen“ ist, stellt ein aus der Biologie entstammendes Konzept dar, das Lern- und Entwicklungsprozesse über Beziehungen (Gieseke 2009), die von außen anregen, z. B. in der Bildungsberatung, nicht aufnehmen kann und somit dergestalt auf den Menschen nicht übertragbar ist sowie gleichzeitig in Bezug auf Bildungserfolg bedenkliche Begründungen liefert;
- die entscheidungsvorbereitenden Informationen sind oft nicht für verschiedene AdressatInnengruppen verständlich aufbereitet, niedrigschwellig zugänglich oder über verschiedene Medien (Ressourcen, Zeit, Alter, Urbanität) abrufbar;
- die Fülle an Informationen lässt Beratung als Unterstützungsangebot notwendig werden, wobei es noch an regionalen Überblicken über die Beratungslandschaft (Beratungseinrichtungen) fehlt bzw. diese nicht in der Alltagswelt wahrnehmbar werden;
- die öffentlich diskutierte und auch subtil über die Medien transportierte Schwerpunktsetzung auf Bildung in Koppelung an Beruf und berufliches Fort- und Einkommen, an Leistungsdenken bereits in der Schule (Pekrun/Götz 2006) schließt automatisch die Interessengruppe bestimmter Gruppen der Gesellschaft aus, sich Bildung zuzuwenden, da gerade bestimmte Milieus (Barz/Tippelt 2004) Perspektivlosigkeit empfinden und sich Resistenzen habitualisieren;
- die meisten Projekte im Bereich der Bildungsberatung orientieren sich grundlegend an den klassischen Bildungsübergängen. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens fokussiert auf den Erhalt der Employability (Beschäftigungsfähigkeit) der Individuen in wissens- und fachbezogener Angebotsentwicklung und -vermittlung. Weiterführend wird jedoch in dem Konzept auf die dauerhafte Befähigung der Menschen zur aktiven Mitwirkung am öffentlichen Leben sowie die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen (vgl. Leirmann/Amberg/Pöggeler 1979) verwiesen. Entsprechende Angebote der Bildungsberatung in diesem Sinne sind marginal und existieren nur vereinzelt am Rande, auch

wenn diese ihre Wirkungen auf Employability und dem Weg dorthin befördern können. Das bedeutet, dass Bildungsberatungsangebote in Bezug auf Angebote allgemeiner Weiterbildung, z. B. in den Bereichen Gesundheit, Kunst oder alltagsbezogener Bildungsangebote, fehlen. Auch wären diese zur Stabilisierung in beruflichen Übergangsphasen mit Zeitpuffern adäquat nutzbar. Die auf den Arbeitsmarkt bezogenen Kosten-Nutzen-Argumente überwiegen hier scheinbar. Weiter kann historisch rückblickend die Entwicklung weg von einer sozialpolitischen Perspektive hin zu einer arbeitsmarktpolitischen Strategie in der Weiterbildung nachgezeichnet werden (Schrader 2011), die ihre Wirkung in Förderung und Köpfen entfaltet hat.

Fokussieren wir das Angebot der Bildungs- und Weiterbildungsberatung unter einem *erweiterten Gesichtspunkt*, dem der offenen Nutzung, kommen *weitere Konzepte und Formate* in den Blick.

1. Verwendungsoffenheit, Interessen- und nicht-monetäre Ressourcenförderung

„Bislang fehlt es in Deutschland an einem zusammenhängenden lebensbegleitenden Bildungsberatungssystem (...)“ (Gellrich 2012, S. 159), welches die gesamte Lebensspanne und Bildungsbeteiligung im Wandel der Biografien umfasst. Daher muss eine offene Perspektive hinzugefügt werden, die ebenfalls fehlt: Denn es fehlt zusätzlich auch die Möglichkeit, jederzeit eine Bildungsberatung in Anspruch nehmen zu können, auch wenn kein zu lösendes Bildungsübergangsproblem vorliegt bzw. nicht vordergründig als Problem beschrieben wird bzw. werden kann. Erste Orientierungs- und Aktivierungsfunktionen (vgl. Konzept der Einrichtung KOBRA in Berlin; vgl. Dietel 2009) sollten ebenfalls möglich sein. Hinzu tritt ein problemfreies berufliches Veränderungsinteresse, das befriedigt werden will. Die lebenslange Bildungskette (Gieseke/Dietel et al. 2012) fokussiert weiterhin auch Bereiche, die Bildungsberatung als wichtiges Angebot zur Orientierung, Entscheidungsunterstützung oder Information beispielsweise im außer- und nachberuflichen Bereich angesiedelt sieht. Die Wirkungen der Nutzung entsprechender über Beratung kennengelernter Bildungsangebote sind wiederum im Hinblick auf Offenheit, Ressourcenförderung unter Gesundheitsaspekten (Dietel 2012), Partizipationsgelegenheiten oder Vervollständigung von überfachlichen Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Der Wohlfühlfaktor, gekoppelt an Stressabbau, fungiert fördernd auch in Richtung der Öffnung für einen ersten oder erneuten Arbeitseintritt oder alternativer außerberuflicher Tätigkeiten. Diese wirken sich weiter auf die Fähigkeit zur Entwicklung von individuel-

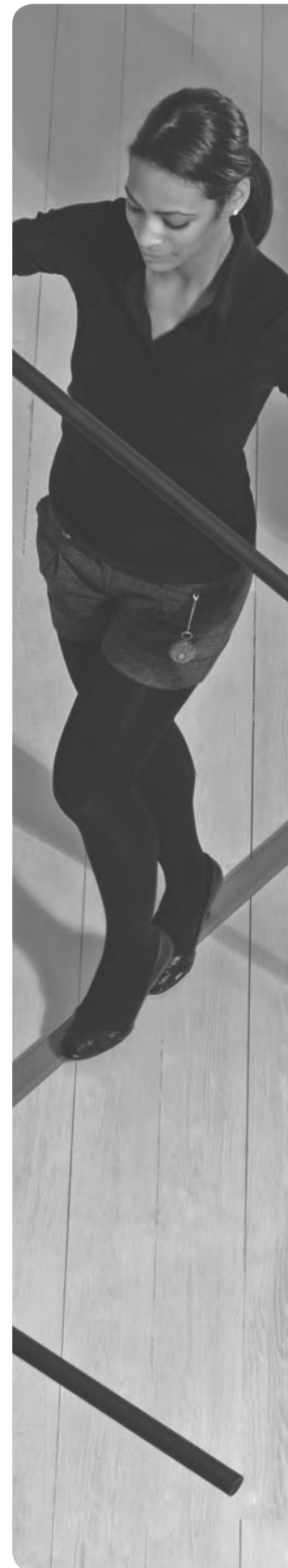
len Strategien zum Umgang mit einer beispielsweise erduldeten Prekarisierungserfahrung, die Befähigung und Motivation einer aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben sowie die Persönlichkeitsentwicklung aus. Es sollte Mut bestehen, diese Konzepte und Formate in die Bildungsberatungspraxis zu integrieren.

2. Einrichtung zielgruppensensibler Komm-Strukturen und Ergänzung um Geh-Strukturen

Unter der in der Bildungsberatungslandschaft eingenommenen oder vermehrt einzunehmenden Zielgruppenperspektive rückt die Einrichtung zielgruppensensibler Komm-Strukturen in den Fokus, da es sich zeigt, dass generelle Zielgruppenoffenheit arbeitsethisch zwar zu befürworten, jedoch in der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen nicht ausreichend ist – selbst bei rein informativer Beratung. Auch kristallisieren sich über die regionalen Verortungen von Bildungsberatungsstellen Merkmale der nutzenden Zielgruppen heraus, die diese verbinden.

Vorliegend sei zur Verdeutlichung ein seit 2006 existierendes Resultat förderbezogener Anschubwirkungen näher dargestellt: die Arbeit der Bildungsberatung in den Berliner LernLäden, die ebenfalls als Beispiel für die adäquate Ergänzung um Geh-Strukturen der Mobilen Bildungsberatung beschreibbar wird. Ziel des BMBF-Programms war die Entwicklung von Dienstleistungen, die auf die konkreten regionalen Bedarfslagen abgestimmt wurden. Das LernNetz Berlin-Brandenburg richtete mit seinen LernLäden ein stadtteilorientiertes Angebot ein, das einem Ladenprinzip folgt. Neben anderen Geschäften im Stadtteil verfügen die LernLäden jeweils über ladentypische Öffnungszeiten und eine kundenorientierte Dienstleistungsphilosophie, die verschiedene Formate der Bildungsberatung mit und ohne Termin, online oder telefonisch ermöglicht. Das Angebot ist zuerst zielgruppenoffen ausgerichtet. Statistiken über die Teilnahme spiegeln die stadtteilbezogenen Charakteristika wider, wie beispielsweise AkademikerInnen in Pankow und MigrantInnen in Neukölln. Regionalität (Räume im eigenen Stadtbezirk) spielt für die Zielgruppen eine große Rolle. Die LernLäden sind testiert nach LQW mit dem Erfordernis, in zeitlichen Abständen Profil, Zielgruppen und Ergebnis der Arbeit zu reflektieren.

Die Nachfrage nach Bildungsberatung kann begleitet sein von unterschiedlich starken Emotionen wie Scham, Unsicherheit, Angst, aber auch Interesse, und ist begründet durch verschiedene Arten der Verbalisierung und des Ausdrucks des Anliegens der Ratsuchenden. Daher setzen die Berliner LernLäden für den Erstkontakt kompetentes ausgebildetes Bera-



tungspersonal statt wie oft praktiziert Büropersonal ein, um am Telefon, im Internet oder am persönlichen Empfangsbereich im LernLaden eine einladende Atmosphäre aufzubauen, über die sensibel, einordnend verstehend und kompetent erstberatend auf die Personen zu reagiert werden kann. Gerade der Erstkontakt ist zentral. Die professionelle Beratung ist begleitet durch einen individuell angemessenen Zeitrahmen je nach dem sich herauskristallisierenden Beratungsbedürfnis.

Das Angebot der LernLäden in Richtung der Erreichbarkeit besonders schwer zugänglicher Personengruppen, konkret Bildungsferne unter 25 Jahren und über 45 Jahren, wurde um die Mobile Bildungsberatung ergänzt (Dietel 2009, S. 9), da diese Bedarfslagen über LQW-gestützte Bedarfs- und Bedürfnisanalysen (vgl. Kühnapfel 2008) sowie LernLaden-bezogene Statistiken insgesamt identifiziert wurden. „Im Gegensatz zu der Arbeit in den LernLäden hat die Mobile Bildungsberatung den Anspruch, eine Komplettlösung anzubieten, da immer wieder deutlich geworden ist, dass gerade für Menschen mit schwierigen (Bildungs-)Biografien die isolierte Beratung zu unverbundlich ist, dass eine Umsetzung der erarbeiteten Wege in vielen Fällen nicht erfolgt. Daher ist die Bildungsberatung im vorliegenden Konzept eingebettet in einen Gesamtprozess von der Erstansprache bis hin zur Unterstützung bei der Suche eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes.“ (Kühnapfel 2008, S. 14 f.)

Die Mobile Bildungsberatung betrifft Geh-Strukturen in den Stadtteilen. Mobilität i. S. v. flexiblem Aufsuchen der Zielgruppen und ein erweiterter Raum-begriff sind deren Grundlage. „Mobile und stationäre Bildungsberatung unterscheiden sich, was Arbeitsweise, Arbeitszeiten, Tätigkeitsschwerpunkte, Phasen des Beratungsprozesses und Beratungsorte angeht. Gleichzeitig gibt es große Gemeinsamkeiten im methodischen Beratungsansatz. Steht bei der stationären Bildungsberatung die Aufbereitung und Bereitstellung eines Informationspools mit Beratung im Vordergrund, so ist für die mobile Bildungsberatung die Sensibilisierung, die Gewinnung von Vertrauen die Hauptaufgabe.“ (Kühnapfel 2008, S. 31 f.) Andere Angebote, wie z. B. Bildungsbusse (Dresdener Bildungsbus/Bildungsbahn) sind mobil im Sinne des Außer-Haus-Beratens. Aufsuchende Bildungsberatung bewegt sich tiefer in die Sozialräume hinein.

Mobile Bildungsberatung findet hauptsächlich

- in sozialen Räumen wie Jugendeinrichtungen, Kieztreffs, Nachbarschaftsheimen, Treffpunkten im Freien (Kontaktaufnahme, Gespräche) statt. Hier entstehen die Kontakte im Verlauf über Weiterempfehlungen. Es zeigt sich, dass die sozialen

Räume die Hauptorte der mobilen Bildungsberatung darstellen.

- Weiterhin hat die mobile Bildungsberatung das Ziel, die Ratsuchenden weiter in die institutionellen Räume wie Bibliotheken, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen (Information und Begleitung) sowie
- in die Beratungsräume der LernLäden und Bildungsberatungseinrichtungen (Heranführen an weitere Recherche) zu überführen (vgl. Überblick Kühnapfel 2008, S. 30, 80).

Dies ist demnach perspektivisch angelegt. In anderen Projekten werden diese Tätigkeiten auch als Lotsefunktionen (Gieseke/Dietel et al. 2012) oder Beziehungs- und Übergangsmanagement betitelt.

Orientiert an sozialen Projekten wie den Stadtteilmüttern oder Streetworker-Projekten wurde ein bildungsbezogenes ausdifferenziertes Konzept entwickelt, das sensibilisieren, Vertrauen schaffen, Lust auf lebenslanges Lernen erwecken, Ressourcen erkennbar machen, Zuwachs an Handlungskompetenz ermöglichen, realistische, greifbare nächste Schritte entwickeln helfen, persönliche Zielsetzungen und Visionen fördern, die Einzelnen dabei unterstützen, das eigene Ergebnis selbst zu finden, will (vgl. Kühnapfel 2008, S. 120). Diese Ziele sind erreichbar und stoßen nachhaltige Entwicklungen an (Dietel 2009). Gleichzeitig stellt es eine Schwierigkeit dar, die Grenzen von Bildungsberatung und Sozialarbeit auszuloten und immer professionell zu handeln.

Die große Herausforderung der Arbeit liegt ebenso in der Übersetzung, also der Kommunikationsaufnahme mit den Zielgruppen und der diesbezüglich erforderlichen Kompetenzen aufseiten der mobilen BildungsberaterInnen. Die Berliner LernLäden setzen auf die Auswahl und Nähe zu den Zielgruppen (sprachliche und kulturelle Übereinstimmung; Kenntnisse der Sozialarbeit: Übergänge und Abgrenzung), Fach- und Sozialkompetenz, Qualifizierung der MitarbeiterInnen sowie Kooperationen im sozialen Raum mit relevanten Gatekeepern, sozialen Einrichtungen und Akteuren der Arbeitsmarkt- und Bildungslandschaft, die für die Folgehandlungen wichtig sind. In anderen Projekten werden sogenannte Vertrauenspersonen und „Brückmensen“ in die Arbeit integriert. Vertrauenspersonen sind Personen, die Kontakt zur Zielgruppe durch haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich aufweisen. Sie besitzen das Vertrauen anderer, sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse. Sie sind informiert über Weiterbildungseinrichtungen und deren Aktivitäten und in bestimmten Strukturen (z. B. Kinder-

schutzbund, Familienzentren) verankert. Sogenannte „Brückenmenschen“ haben Milieunähe zur Zielgruppe (eigener Migrationshintergrund, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit), sind angesehene Personen in ihrer Community, weiterbildungsbereit sowie NetzwerkerInnen und können gut Beziehungsarbeit leisten (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 29).

Die BeziehungsarbeiterInnen waren dort teilweise auch MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen und Projekten, die über geringe finanzielle Aufwandsentschädigungen anreizbezogen unterstützt gewonnen werden konnten. Zusätzlich fanden Qualifizierungsangebote in Form von Fortbildungsmodulen und Workshops statt. Die Arbeit wurde in dem Projekt begleitet.

Strukturell ist Folgendes sehr wichtig: „Es bedarf einer dauerhaften Betreuung und Beratung der eingebundenen Personen, für die die Weiterbildungseinrichtungen über Ressourcen verfügen müssen.“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 30) Die Anbindung der mobilen BildungsberaterInnen in die Berliner LernLäden erfüllt diese Forderung als Vorzeigemodell. Die LernLäden wurden Teil der Struktur der ausgeprägten und bildungspolitisch gestützten Beratungslandschaft in Berlin.

Daher ist zu empfehlen, vielseitig vernetzte Strukturen in der Bildungsberatung unter dem Aspekt der inhaltlichen Offenheit – bezogen auf unmittelbaren Nutzen und Verwertbarkeit – zu verwirklichen. Will man den Bildungsberatungsauftrag erfüllen, sind alle Zielgruppen mit adäquaten Formaten und Angeboten zu unterstützen. Das bedeutet, die Komm-Strukturen vor Ort um Geh-Strukturen zu ergänzen. Gesellschaftliche Bezugsgruppen und Bedingungen verschieben sich, und das nicht in eine positive Richtung, sodass das Thema Prekarisierung offensiv behandelt werden muss.

Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark: Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde. Theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Projektabschlussbericht. Online-Ressource: http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf [Stand: 17.08.2012]

Dietel, Sylvana (2009): Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen. Berlin.

Forneck, Hermann/Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Gellrich, Regina (2012): Bildungsberatung in lokalen Bildungslandschaften. Vor Ort Brücken bauen für ein erfolgreiches lebensbegleitendes Brückenbauen für alle. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften, Teil 2. Wiesbaden, S. 152–167.

Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Aufl. Bielefeld.

Gieseke, Wiltrud/Dietel, Sylvana/Ebner von Eschenbach, Malte/Stimm, Maria/ Petzold-Rudolph, Kathrin (2012): Referenzmodell für die Koordination bildungsbereichs- und trägerübergreifender Bildungsberatung im Rahmen eines Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene. Unveröffentlichter Projektbericht, 18. Juli 2012.

Kühnapfel, Susann (2008): Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin.

Leirman, Walter/Amberg, Hans-Ulrich/Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1979): Handbuch der Erwachsenenbildung. 5 Bde. Stuttgart u. a.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt am Main.

Pekrun, Rheinhard/Götz, Thomas (2006): Emotionsregulation. Vom Umgang mit Prüfungsangst. In: Mandl, Heinz u. a. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a., S. 248–258.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.

Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. München.

Zauner, Margrit (2008): Vorwort. In: Kühnapfel, Susann: Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin, S. 8.

